

Müller, Christoph Michael; Begert, Thomas; Gmünder, Lena; Huber, Christian  
**Die "Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen - Schulisches Problemverhalten". Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen**  
*Empirische Sonderpädagogik 4 (2012) 1, S. 3-21*



**Quellenangabe/ Reference:**

Müller, Christoph Michael; Begert, Thomas; Gmünder, Lena; Huber, Christian: Die "Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen - Schulisches Problemverhalten". Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen - In: Empirische Sonderpädagogik 4 (2012) 1, S. 3-21 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92885 - DOI: 10.25656/01:9288

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92885>

<https://doi.org/10.25656/01:9288>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Empirische Sonderpädagogik, 2012, Nr. 1, S. 3-21

## Die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ – Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen

Christoph Michael Müller<sup>1</sup>, Thomas Begert<sup>1</sup>, Lena Gmünder<sup>1</sup>,  
Christian Huber<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universität Freiburg/Schweiz; <sup>2</sup>Universität zu Köln

Um Verhaltensschwierigkeiten von Jugendlichen im Rahmen von Längsschnittstudien erfassen zu können, werden spezifische diagnostische Verfahren benötigt. Im Bereich dissozialen Verhaltens liegen hierzu bereits die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“ (FSP-D; Müller, eingereicht) vor. Die vorliegend entwickelten „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ (FSP-S) erweitern die FSP-D durch den Fokus auf Verhaltensprobleme, die sich spezifisch in der Unterrichtsinteraktion mit der Lehrkraft darstellen. Siebt- bis Neuntklässler(innen) geben hier schriftlich Auskunft zu ihrem eigenen Verhalten und jenem ihrer Klassenkamerad(innen) in den letzten 14 Tagen. Durch die Beurteilung der „Coolness“ solcher Verhaltensweisen kann zusätzlich die Ausprägung der Einstellungen von Jugendlichen gegenüber schulischem Problemverhalten erfasst werden. Die FSP-S werden vorliegend mit einer Stichprobe von n=627 Schüler(inne)n der 7. bis 9. Klasse hinsichtlich zentraler wissenschaftlicher Gütekriterien evaluiert. Es zeigen sich über alle Items und Beurteilungsformen hinweg einfaktorielle Lösungen mit zufrieden stellenden internen Konsistenzen ( $\alpha=.79 - .84$ ) und Itemtrennschärfen ( $r_{it}=.42 - .63$ ). Die in den FSP-S beschriebenen Verhaltensweisen werden insgesamt häufiger berichtet als jene aus den FSP-D. Der Nutzen des Instruments für Längsschnitterhebungen wird diskutiert.

Schlüsselwörter: schulisches Problemverhalten, Unterrichtsstörungen, dissoziales Verhalten, Test, Diagnostik

### The „Fribourg Self- and Peer-Report Scales – School Problem Behaviour“ – Development and evaluation of an instrument to longitudinally assess disruptive behaviour in classroom

Assessing the longitudinal development of student`s problem behaviour can pose difficulties for researchers, as elaborate diagnostic measurement tools are required. For this purpose, we developed and evaluated the “Fribourg Self- and Peer-Report Scales – School Problem Behaviour” (FSP-S). The FSP-S extend the “Fribourg Self- and Peer-Report Scales – Antisocial Behaviour” (FSP-A; Müller, submitted) in terms of assessing the frequency of specific school-related behavioural problems within the last 14 days. Adolescents provide information in the form of self- and peer-reports. Further, attitudes towards school-related problem behaviour are assessed by ratings of the “coolness” of such behaviours. In this study the FSP-S were evaluated with n=627 7<sup>th</sup>- to 9<sup>th</sup>-graders. Across all scales there was found a one-factor-structure. Internal consistencies ( $\alpha=.84 - .90$ ) and item discriminations ( $r_{it}=.42 - .63$ ) were satisfying. The behavioural spectrum of the FSP-S was significantly more preva-

lent within the sample than the one assessed with the FSP-A. The potentials of using the FSP-S in longitudinal research projects are discussed.

Key words: disruptive behaviour, troublesome classroom behaviour, antisocial behaviour, test, assessment

Dissoziales Verhalten umfasst nach Beelmann und Raabe (2007) aggressive, oppositionelle, delinquente und kriminelle Verhaltensweisen. Gemeinsames Kennzeichen dieses Verhaltensspektrums ist die „Verletzung von altersgemäßen sozialen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen“ (Beelmann & Raabe, 2007, 17). Schüler(innen), welche über längere Perioden dissoziales Verhalten zeigen, erleben mit statistisch erhöhter Wahrscheinlichkeit Ablehnung in ihrer sozialen Umwelt, zeigen häufig Schulprobleme und weisen Risiken für die Entwicklung weiterer psychischer Störungen auf. Durch dissoziales Verhalten ist zudem häufig das Wohl anderer Personen gefährdet. Die Prävention dissozialer Verhaltensweisen erscheint deshalb aus verschiedenen Perspektiven als ein wichtiges Anliegen.

Die Forschung zur Entwicklung dissozialen Verhaltens, seinen Ursachen und sowie zur Effektivität von Interventionen ist dabei auf die Durchführung von Längsschnittstudien angewiesen. Diese erweisen sich gegenüber Querschnittstudien oft als überlegen, da mit ihnen u.a. Entwicklungsverläufe aufgezeigt werden können und klarere Aussagen zu potenziellen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen möglich sind (Singer & Willet, 2003). Als Herausforderung erweist sich hier jedoch ein Mangel an geeigneten Messinstrumenten zur Erhebung dissozialen Verhaltens im Längsschnitt. Diese sollten einerseits valide und zuverlässig, auf der anderen Seite aber auch forschungsökonomisch gut einsetzbar sein, was im Rahmen von Untersuchungen mit großen Stichproben vor allem schriftliche Befragungsformen in den Vordergrund rücken lässt. Insbesondere für Studien

mit mehreren Messzeitpunkten über kurze Zeiträume (z.B. vier Messungen innerhalb eines Jahres) ist das Angebot an solchen Verfahren gering, da sich die meisten evaluierten Skalen auf Auskünfte über längere Zeitperioden beziehen (z.B. Verhalten in den letzten sechs Monaten im SPS-J; Petermann & Hampel, 2005). Neben einer Lösung dieses praktischen Problems bieten Befragungen zu kürzeren Zeiträumen den Vorteil verringerter Erinnerungsverzerrungen der Proband(inn)en. Weiter können auch weniger schwer wiegende Verhaltensprobleme aus dem Bereich der „low-level aggression“ (Boxer, Edwards-Leeper, Goldstein, Musher-Eizenman & Dubow, 2003), die relativ häufig vorkommen, in numerischen Häufigkeiten angegeben werden.

Spezifisch für die Durchführung von Längsschnittstudien mit kurzen Messabständen wurden im deutschsprachigen Raum zuletzt die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“ (FSP-D) entwickelt (Müller, eingereicht). Im Kontext verschiedener Beurteilungsmöglichkeiten von Verhalten stehen hier Selbst- und Peerauskünfte zum Verhalten von Jugendlichen in den letzten 14 Tagen im Vordergrund. Die FSP-D basieren inhaltlich auf der Definition dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007) und umfassen jeweils eine Skala mit Verhaltensbeschreibungen zu „Aggression-Opposition“ und eine zu „Delinquenz-Kriminalität“, welche zu einer Gesamtskala „Dissozialität“ zusammengefügt werden können. Die Proband(inn)en beurteilen anhand des gleichen Itemsets ihr eigenes Verhalten, jenes ihrer Peers und geben Auskunft zu ihren Einstellungen bezüglich dissozialer Verhaltensweisen. Die Skalen wurden mit ei-

ner Stichprobe von 552 Schüler(inne)n hinsichtlich ihrer Gütekriterien evaluiert (Müller, eingereicht).

Die FSP-D beziehen sich in ihrer Fragestellung dabei vor allem auf dissoziales Verhalten im Peerkontext (z.B. „Andere durch Schubsen oder Herumstoßen absichtlich ärgern“; „Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken“). Dieses Verhalten kann sich sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen vollziehen und umfasst neben leichteren Formen der Aggression (z.B. Beschimpfen) auch schwerer wiegende Formen der Kriminalität (z.B. jemandem etwas mit Gewalt wegnehmen). Es erscheint jedoch sinnvoll, darüber hinaus auch Informationen über spezifisch „schulisches Problemverhalten“ zu erfragen. In der Schule zeigen sich Verhaltensprobleme dabei häufig als Störungen des Unterrichts (s.a. Hillenbrand, 2003, 25). Diese erscheinen im Vergleich zu Verhaltensweisen wie beispielsweise körperlicher Gewalt in der Regel zwar als geringfügiger (Beaman, Wheldall & Kemp, 2007; Houghton, Wheldall & Merrett, 1988); durch ihre Häufigkeit und Konstanz können Unterrichtsstörungen jedoch einen erheblichen Belastungsfaktor für Lehrkräfte darstellen (z.B. Wheldall, 1991; Schaarschmidt, 2004, 14ff; Döbrich, 1999, 35) und Vorläufer schwerer wiegender dissozialer Verhaltensweisen von Schüler(inne)n sein (Loeber, White & Burke, 2012). Ebenso deuten Längsschnittstudien darauf hin, dass sich im schulischen Kontext auftretende Verhaltensprobleme ungünstig auf den Schulerfolg auswirken können (wenngleich auch Evidenz für die gegensätzliche Wirkungsrichtung vorliegt; z.B. Richards, Symons, Greene & Szuszkiewicz, 1995; Hinshaw, 1992). Schlussendlich kann schulisches Problemverhalten einzelner Schüler(innen) auch eine Beeinträchtigung der Klassenkamerad(innen) hervorrufen, indem diese beispielsweise vom Lernstoff abgelenkt werden, der Unterrichtsfluss durch Interventionen der Lehrkraft unterbrochen wird (Doyle, 2006) oder sich Prozesse negativer Peerbeeinflussung zwischen

den Schüler(inne)n vollziehen (Müller, 2011a; 2011b).

Die Frage, was genau der Begriff des schulischen Problemverhaltens umfasst, ist anhand der Forschungslage allerdings nicht ganz einfach zu beantworten. So bleibt dieses Problemfeld in der Literatur oft vage definiert und es findet sich eine Vielzahl an wenig trennscharfen Begriffen für diese Problematik. Entsprechend der Übersicht von Wilkens (2010) gehören zu diesen beispielsweise die Begriffe „Unterrichtsstörungen“, „Problemsituationen im Unterricht“, „Disziplinschwierigkeiten in der Schule“ oder „Überschreitungssituationen in der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (für den englischsprachigen Raum s. Beaman et al., 2007).

Die Vielfalt in der Terminologie geht auch mit einem differierenden Verständnis einher, welche konkreten Verhaltensweisen als schulisches Problemverhalten gelten sollen. Wir orientieren uns an dieser Stelle an der Charakterisierung dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007, 17), die, wie oben erwähnt, die Verletzung altersgemäßer sozialer Erwartungen, Regeln sowie informelle und formelle Normabweichungen als konstitutiv ansehen. Bezieht man diese Konzeption auf den Schulkontext, kann festgehalten werden, dass die in der Schule herrschenden Erwartungen, Regeln und Normen zu einem großen Teil von Lehrpersonen definiert und repräsentiert werden. Was hier als eine Regelüberschreitung gilt, wird deshalb vor allem durch die Wahrnehmung der Lehrkraft bestimmt. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns sinnvoll, sich bei der Entscheidung darüber, welches Verhalten als schulisches Problemverhalten gelten soll, vor allem an den empirisch gewonnenen Auskünften von Lehrpersonen zu orientieren. Zu den von Lehrkräften meist genannten problematischen Verhaltensweisen im Unterricht gehören beispielsweise das „Schwatzen“, Geräusche machen, Beleidigen, untätig, unordentlich und unpünktlich sein, das Stören Anderer oder das Umhergehen im Klassenzimmer

(Wheldall & Merrett, 1988; Houghton et al., 1988; McNamara, 1987; Little, 2005).

In Abgrenzung zu den FSP-D, welche sich vor allem auf den Peerkontext beziehen, beschränken wir uns bei den FSP-S auf Verhalten, welches die Schüler-Lehrerinteraktion betrifft. Eine ähnliche Unterscheidung findet sich auch in Klassifikationen von schulischem Problemverhalten, bei denen Fehlhandlungen nach ihrer Wirkungsrichtung gegen die Peers oder gegen die Lehrperson unterteilt werden (Übersicht s. Wilkens, 2010, 54). Die Differenzierung zwischen den Beziehungssystemen Schüler-Schüler und Schüler-Lehrkraft findet sich zudem in sozialökologischen Ansätzen wieder (Holtappels, 2009, 33ff). Das bei den FSP-S fokussierte Beziehungssystem Schüler-Lehrkraft verstehen wir an dieser Stelle relativ breit. So vollzieht sich beispielsweise das „Schwatzen“ im Unterricht zwar in der Interaktion mit den Peers; auf Grund des Regelverstoßes und der direkten Beeinträchtigung der Lehrtätigkeit wirkt es sich aber auch auf die Schüler-Lehrerinteraktion aus und ist damit Teil der hier gewählten Konzeption schulischen Problemverhaltens.

Zusammenfassend soll mit den FSP-S ein Verfahren entwickelt werden, das eine systematische Verlaufsmessung von schulischem

Problemverhalten bei Siebt- bis Neuntklässler(inne)n ermöglicht. Die FSP-S sind dabei strukturell gleich aufgebaut wie die FSP-D, d.h. Jugendliche werden zu ihren eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen (Selbstauskunft) sowie zum Verhalten ihrer Peers (Peerauskunft) befragt. Im Folgenden werden die verschiedenen Elemente der FSP-S hergeleitet und das Instrument mit einer neu gewonnenen Stichprobe von Schüler(inne)n hinsichtlich zentraler wissenschaftlicher Gütekriterien evaluiert.

## Methodik

### Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe setzt sich aus siebten bis neunten Klassen aus drei verschiedenen Kantonen (Wallis, Bern, Zürich) der deutschsprachigen Schweiz zusammen. Angesichts der Unterschiede im Bildungssystem der verschiedenen Kantone wurden die Bildungsgänge in Tabelle 1 hinsichtlich ihres akademischen Anspruchs in drei Niveaus auf gegliedert. Es nahmen 35 Klassen an der Erhebung teil. Die vollständigen Klassen umfassten 659 Schüler(innen), von denen zum

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

|                     |   | n   | %    |
|---------------------|---|-----|------|
| <b>Bildungsgang</b> | Niedrig: Sonderpädagogische Werkklasse                                    | 14  | 2.2  |
|                     | Mittel: Realklasse, Sekundarklasse, Mischklasse Sek/Real, Übergangsklasse | 560 | 89.3 |
|                     | Hoch: Gymnasium   | 53  | 8.5  |
| <b>Klassenstufe</b> | 7   | 334 | 53.3 |
|                     | 7/8 jahrgangsgemischt (Realklasse)  | 7   | 1.1  |
|                     | 8   | 165 | 26.3 |
|                     | 9   | 121 | 19.3 |
| <b>Geschlecht</b>   | Jungen  | 326 | 52.0 |
|                     | Mädchen   | 301 | 48.0 |

Erhebungszeitpunkt 627 Jugendliche anwesend waren und an der Studie teilnahmen. Während die Verteilung des Geschlechts und der Bildungsgänge etwa mit jener in der Schweizer Gesamtpopulation übereinstimmt, sind Schüler(innen) der siebten Klasse in dem Datensatz überrepräsentiert (Bildungsstatistik, 2010).

### **Messinstrument**

#### *Herleitung der Items und Beurteilungsformen*

Die Items der FSP-S sind konzeptuell an die obigen Ausführungen angelehnt und beschreiben konkrete schulische Problemverhaltenweisen (s. Beispiel 1 im Anhang). Bei der Konstruktion der Items wurde dabei einerseits das Ziel verfolgt, bedeutungsvolle Verhaltensprobleme einzubeziehen. Zu diesem Zweck wurden empirische Befragungen von Lehrpersonen (z.B. Houghton et al., 1988; Wheldall & Merrett, 1988; Arbuckle & Little, 2004; Stephenson, Linfoot & Martin, 2000; Ho & Leung, 2002) analysiert und aus diesen Berichten häufig genannte Verhaltensweisen aufgenommen. Andererseits wurde versucht, die Breite schulischen Problemverhaltens zu berücksichtigen, indem die vielfältige Literatur zu der Thematik (z.B. Wilkens, 2010; Seitz, 2004; Hillenbrand, 2003; Bach, Knöbel, Arenz-Morch & Rosner, 1986; Bru, 2006; Haroun & O`Hanlon, 1997; Wheldall, 1987) sowie bestehende Skalen zu diesem Themenspektrum (z.B. Veiga, 2008; Holtappels, 1987, 275-276; Kühnel & Matuschek, 1999, 267; Lauth & Schlottke, 2002, 84ff.) auf sinnvolle Ergänzungen hin überprüft wurden. Aus oben genannten Gründen wurden Verhaltensweisen, die sich vorrangig im Bezugssystem der Peers vollziehen, nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden zehn Items formuliert, von denen keines wortwörtlich von anderen Autoren übernommen wurde. Auf Grund der eher induktiven, an Auskünften von Lehrpersonen orientierten Vorge-

hensweise bei der Itemherleitung wurden vor der empirischen Prüfung keine spezifischen Subkomponenten innerhalb des Konstrukts schulischen Problemverhaltens erwartet.

Zentrales Merkmal der FSP-S ist, dass jedes Item anhand verschiedener Beurteilungsdimensionen beantwortet werden soll (s. Beurteilungsformen in Tabelle 2). Jede Verhaltensbeschreibung (z.B. „Der Lehrperson freche Antworten geben“) wird dabei zum einen aus dem Blickwinkel des Jugendlichen selbst (wie häufig hat er/sie selbst freche Antworten gegeben) und zum anderen aus dem Blickwinkel der Klasse (wie viele der Klassenkamerad(inn)en haben freche Antworten gegeben) beurteilt. Bei der „Selbstauskunft Einstellung“ wird zum Dritten Auskunft über die eigene Einstellung gegenüber diesem Verhalten gegeben. Mit der „Peernomination Verhalten“ und dem „Peerrating Verhalten“ werden schließlich Angaben zum Verhalten einzelner Klassenkamerad(inn)en gemacht (s. Tabelle 2). Im Folgenden werden die verschiedenen Beurteilungsformen kurz vorgestellt (s.a. Müller, eingereicht).

#### *Beurteilungsform „Selbstauskunft Verhalten“*

Anonyme Selbstberichte gelten in den Sozialwissenschaften als eine der wichtigsten Methoden zur Erfassung dissozialen Verhaltens (Thornberry & Krohn, 2000) und bieten Informationen aus der Perspektive der Betroffenen selbst. Die Proband(inn)en geben hier Auskunft darüber, an wie vielen der letzten 14 Tage (bis zum gestrigen Tag) sie ein bestimmtes Verhalten gezeigt haben (s. Beispiel 1 im Anhang). Die Angaben erfolgen in der Einheit „Anzahl Tage“, so dass bei der Auswertung mit numerischen Häufigkeiten gerechnet werden kann.

Tab. 2: Beurteilungsformen der FSP-S

| Beurteilungsform           | Konstrukt  | Quantifizierung  |
|----------------------------|--|--|
| Selbstauskunft Verhalten   | Eigenes schulisches Problemverhalten   | Häufigkeit Anzahl Tage   |
| Klassenauskunft Verhalten  | Schulisches Problemverhalten in der Klasse                                     | Anteil Schüler(innen) in Klasse mit schulischem Problemverhalten |
| Selbstauskunft Einstellung | Eigene Einstellung zu schulischem Problemverhalten                             | Rating „Coolness“  |
| Peernomination Verhalten   | Schulisches Problemverhalten einzelner Mitschüler(innen)                       | Nominationswerte   |
| Peerrating Verhalten       | Schulisches Problemverhalten der Mitschüler(innen) im Vergleich zu sich selbst | Individuelle Häufigkeitsratings                                  |

*Beurteilungsform „Klassenauskunft Verhalten“*

Die Jugendlichen geben an dieser Stelle an, wie viele Klassenkamerad(inn)en in den letzten 14 Tagen ein bestimmtes Verhalten mindestens einmal gezeigt haben (z.B. 10 von 25 Schüler(inne)n). Wird diese Zahl durch die Gesamtzahl der Jugendlichen in der Klasse (minus 1 wegen Abzug der selbst nominierenden Person) dividiert und mit 100 multipliziert, erhält man eine Angabe darüber, wie viel Prozent der Klasse nach Meinung der Beurteilenden das jeweilige Verhalten an den Tag legten. Durch eine Mittelwertbildung dieser Schülereinschätzungen über alle Schüler(innen) einer Klasse hinweg lässt sich auch ein Index des Niveaus an Verhaltensproblemen in der Klasse aus Schülerperspektive errechnen. Die Klassenauskunft wird in der gleichen Tabelle wie die Selbstauskunft erfragt (s. Beispiel 1 im Anhang).

*Beurteilungsform „Selbstauskunft Einstellung“*

Zusätzlich zur Erfassung des Verhaltens besteht eine Skala zur Erhebung der Einstellung gegenüber schulischem Problemverhalten (s. Beispiel 2 im Anhang). Positive Bewertungen

von Problemverhalten gehen dabei häufig mit Verhaltensproblemen einher und gelten oft auch als Prädiktoren für spätere dissoziale Entwicklungen (z.B. Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000; Boxer, Tisak & Goldstein, 2004; Goldstein & Tisak, 2010; Segrave & Hastad, 1985; Crick & Dodge, 1994, 76; Fuchs, Lamnek, Lütke & Baur, 2009, 168ff.). Die Erfassung der Einstellungen erfolgt anhand der gleichen Verhaltensbeschreibungen wie die Selbst- und Peerauskunft. Es wird hier aber danach gefragt, wie „cool“ man es findet, wenn Gleichaltrige dieses Verhalten zeigen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Einstellungen als Bewertungen von spezifischem Verhalten in einem definierten Kontext zu messen (s.a. Ajzen, 1991). Die Beurteilung anhand der Kategorie „Coolness“ dient dazu, eine Beantwortung der Fragen entsprechend sozialer Erwünschtheit gering zu halten und gleichzeitig eine mögliche Ambivalenz der Haltung gegenüber dissozialem Verhalten aufzugreifen (z.B. „Ich weiß, man sollte es eigentlich nicht machen, aber ich finde es trotzdem cool“). Eine ausführlichere Begründung der Verwendung des Coolnesskonzepts zur Einstellungserhebung findet sich bei Müller (eingereicht).

### *Beurteilungsform „Peernomination Verhalten“*

Peernominationen werden als Ergänzung zu Selbstauskünften bereits seit langer Zeit erfolgreich eingesetzt (z.B. Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000). Die Schüler(innen) nominieren hier solche Klassenkamerad(inn)en, bei denen sie in den letzten 14 Tagen schulisches Problemverhalten beobachtet haben (s. Beispiel 3 im Anhang). Auf Grund der anonymen Erhebungsform erfolgt die Nennung der Mitschüler(innen) anhand zuvor bestimmter „Schülernummern“, welche jeweils einem Schülernamen entsprechen (s.u. Kapitel „Durchführung“). Die Nominierungen beziehen sich dabei auf die übergeordnete Verhaltenskategorie „den Unterricht stören“, da eine Nomination auf Einzelitemebene zu viel Zeitaufwand für die Teilnehmer(innen) bedeuten würde. Aus den Peernominationen können individuelle Verhaltenswerte für Schüler(innen) berechnet werden, indem diese summiert und durch die Anzahl möglicher erhaltener Nominationen geteilt werden (Cillessen & Marks, 2011).

### *Beurteilungsform „Peerrating Verhalten“*

Im Gegensatz zu den Peernominationen erfolgt die individuelle Beurteilung des Verhaltens der Peers an dieser Stelle im Vergleich zu der Ausprägung des eigenen Verhaltens („eher weniger, gleich oft oder eher mehr als ich“; s. Beispiel 4 im Anhang). Die Einschätzung wird anhand einer Klassenliste vorgenommen, so dass die Proband(inn)en jede(n) einzelne(n) Schüler(in) einschätzen (s.a. Cillessen & Marks, 2011, 37). Das „Peerrating Verhalten“ dient weniger dazu, Auskunft über die beurteilten Schüler(innen) zu erhalten, als Informationen über die subjektive soziale Wahrnehmung der beurteilenden Person zu generieren (unabhängig von der Frage, wie zutreffend diese Einschätzung ist). Der Vergleich des eigenen Verhaltens mit

dem Verhalten der Bezugsgruppe ist beispielsweise in Untersuchungen zum Peereinfluss relevant: Die subjektive Beurteilung, ob die Peers „schlimmere“ Dinge tun als man selbst, hat hier möglicherweise mehr Relevanz für die eigene Verhaltensentwicklung als das objektiv gezeigte Verhalten dieser Personen (z.B. McGloin, 2009; Prinstein & Wang, 2005).

## **Durchführung**

Die beteiligten Klassen wurden vor Ort durch hinsichtlich der Durchführung ausgebildete studentische Testleiterinnen in der Gruppe untersucht. Die 14 Tage vor der Erhebung umfassten für alle Teilnehmer(innen) gleich viele Schultage. Die Fragebögen wurden ohne die Angabe von Namen ausgefüllt. Zusätzlich wurde den Schüler(inne)n versichert, dass niemand außerhalb des Wissenschaftlerteams Zugang zu individuellen Daten erhalten würde. Die Anonymisierung erfolgte mittels der Verteilung von „Schülernummern“: Jede(r) Teilnehmer(in) erhielt per Zufallsprinzip einen Fragebogen, auf dem die eigene Schülernummer stand. Anschließend wurden durch Aufrufen der Schüler(innen) diese Nummern auf einer Klassenliste den jeweiligen Namen zugeordnet. Diese Eintragung auf die Klassenliste erfolgte mittels eines wasserlöslichen Stifts auf einer an die Wand projizierten Folie, welche während der Erhebung sichtbar blieb. Am Ende der Fragebogendurchführung konnten dann alle Nummern-Zuordnungen sichtbar für die Schüler(innen) wieder weggewischt werden. Auf diese Weise wurde einerseits eine vollkommene Anonymisierung gewährleistet und dem Wissenschaftlerteam andererseits eine Zuordnung von Schülernummern und ausgefüllten Fragebögen ermöglicht.

Die verschiedenen Aufgaben wurden in standardisierter Form anhand von Einführungsbeispielen und mit Hilfe eines Overheadprojektors ausführlich erläutert (der



Wortlaut ist beim Erstautor erhältlich). Die „Peernomination Verhalten“ kam in der vorliegenden Studie noch nicht in der hier beschriebenen Form zum Einsatz. Die Beurteilungsform „Peerrating Verhalten“ wurde zwar durchgeführt, entfaltet ihre Aussagekraft aber erst im Zusammenhang mit Zusatzinformationen wie beispielsweise Daten zu sozialen Netzwerken in der Klasse. Sie wird in der folgenden Evaluation daher nicht weiter berücksichtigt.

### **Evaluationsvorgehen**

Die verschiedenen Beurteilungsformen der FSP-S wurden, beginnend bei der „Selbstauskunft Verhalten“, nacheinander auf ihre Eigenschaften als Messinstrumente hin evaluiert. Die Überprüfung, ob den Items eines oder mehrere Konstrukte zugrunde liegen, erfolgte mittels explorativer Faktorenanalysen. Auf dieser Basis wurden einzelne Items ausgeschlossen und die internen Konsistenzen der Skalen sowie die Itemstatistiken bestimmt. Um Hinweise auf die Validität der Skalen zu erhalten, wurden basierend auf dem Forschungsstand sechs Indikatoren betrachtet.

1. Es wurde erwartet, dass Jungen mehr Problemverhalten und positivere Einstellungen gegenüber diesem zeigen als Mädchen (Berkout, Young & Gross, 2011; Fuchs et al., 2009, 163ff.).
2. Hinsichtlich der Korrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungsformen war zu erwarten, dass das selbst berichtete Verhalten mit den eigenen Einstellungen zu schulischem Problemverhalten signifikant positiv korreliert (Goldstein & Tisak, 2010; Segrave & Hastad, 1985; Wittenberg, 2007, 165; Crick & Dodge, 1994, 76; Fuchs et al., 2009, 127).
3. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Selbstauskünften und der Klassenauskunft ließ sich ein so genannter False-consensus-effect erwarten, der die Tendenz

zur Wahrnehmung Anderer als ähnlich wie man selbst meint (z.B. Prinstein & Wang, 2005). Zudem ist bekannt, dass Personen, die selbst dissoziales Verhalten zeigen, dazu tendieren, auch in ihrer Umwelt solches Verhalten zu erwarten (Crick & Dodge, 1994, 76). Zwischen den Selbstauskünften und der Einschätzung des Problemverhaltens der Mitschüler(innen) sollten sich also signifikant positive Zusammenhänge zeigen.

4. Bei Analysen auf Klassenebene (n=35 Klassen) müssten die pro Klasse gemittelten Werte der Verhaltensselbstauskünfte signifikant mit den pro Klasse gemittelten Werten der Klassenauskünfte korrelieren. Dies würde darauf hinweisen, dass beispielsweise in Klassen mit einem laut Selbstauskünften hohen Niveau an Verhaltensproblemen, auch die Fremdeinschätzungen der Peers zu diesem Ergebnis führen.
5. Zu Vergleichszwecken wurden zusätzlich zu den FSP-S noch die verhaltensbezogenen Selbstauskunftsskalen zu den Bereichen Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität aus den FSP-D durchgeführt. Es war zu erwarten, dass die Ergebnisse der FSP-S mit jenen der FSP-D signifikant positiv korrelieren, da sie beide Unter Aspekte von Verhaltensproblemen erfassen (s.a. Beelmann & Raabe, 2007). Zu beachten bleibt dabei, dass sich die FSP-S ausschließlich auf unterrichtsbezogenes Verhalten beziehen, wohingegen die FSP-D auf das Verhalten im Peerumfeld inner- und außerhalb der Schule fokussieren.
6. Die in den FSP-S beschriebenen Verhaltensweisen sollten signifikant häufiger vorkommen als jene der FSP-D, da letztere insgesamt schwerer wiegende Regelverstöße darstellen (s.a. Beaman et al., 2007).

## Ergebnisse

### Selbstauskunft Verhalten

Die Bedingungen für eine Faktorenanalyse über alle Items waren mit einem KMO-Maß von .89 (Bartlett  $p < .001$ ) gegeben ( $n=621$  bei listenweisem Fallausschluss). Da auf der Basis der konzeptuellen Überlegungen zu schulischem Problemverhalten keine spezifische Erwartung einer Zuordnung von Items zu differenten Faktoren formuliert werden konnte, wurde als erstes eine explorative Hauptkomponentenanalyse ohne Vorgabe einer bestimmten Anzahl zu extrahierender Faktoren durchgeführt. Deren Ergebnisse sprachen aus verschiedenen Gründen für die Favorisierung einer einfaktoriellen Lösung. So zeigte der Screeplot (s. Abbildung 1) einen klaren Knick nach dem ersten Faktor. Acht der zehn Items luden ausreichend ( $>.50$ ) auf diesem Faktor, wodurch zentrale Aspekte schulischen Problemverhaltens repräsentiert waren. Der zweite extrahierte Faktor zeigte hingegen einen Eigenwert von lediglich 1.02 und nur Item 10 wies eine Ladung von  $>.50$  auf (s. Spalte „Selbstauskunft Verhalten“ in Tabelle 3). Die negativen Ladungen mancher Items erschwerten eine inhaltliche Interpretation

der zweiten Komponente zusätzlich. Vor diesem Hintergrund wurde entschieden, das Konstrukt schulischen Problemverhaltens einfaktoriell zu repräsentieren und keine weiteren Subskalen zu bilden. Items 9 und 10 wurden aus der Skala ausgeschlossen. Eine inhaltliche Bewertung dieser Items zeigt, dass sie beide in Bezug zu Schulabsentismus stehen, was in der Abgrenzung zu den verbleibenden acht Items, die sich spezifischer auf die konkrete Unterrichtssituation beziehen, eine gewisse Plausibilität hat. Nach Ausschluss der beiden Items lag die Varianzaufklärung des ersten Faktors bei 47.4%.

Basierend auf der Skala der verbleibenden acht Items wurde zur Reliabilitätsbestimmung die interne Konsistenz berechnet, welche mit einem Cronbachs Alpha von  $\alpha=.83$  in einem zufrieden stellenden Bereich lag. Die Mittelwerte der einzelnen Items lagen zwischen .97 und 4.50 Tagen. Bei einem Maximum von 10 Schultagen innerhalb der letzten 14 Tage bedeutet dies hohe Itemschwierigkeiten. Dies und auch die insgesamt rechtsschiefe Verteilung der Daten war durch die relativ geringe Inzidenz des erfragten Problemverhaltens in der insgesamt unauffälligen Stichprobe aus Regelschulen allerdings

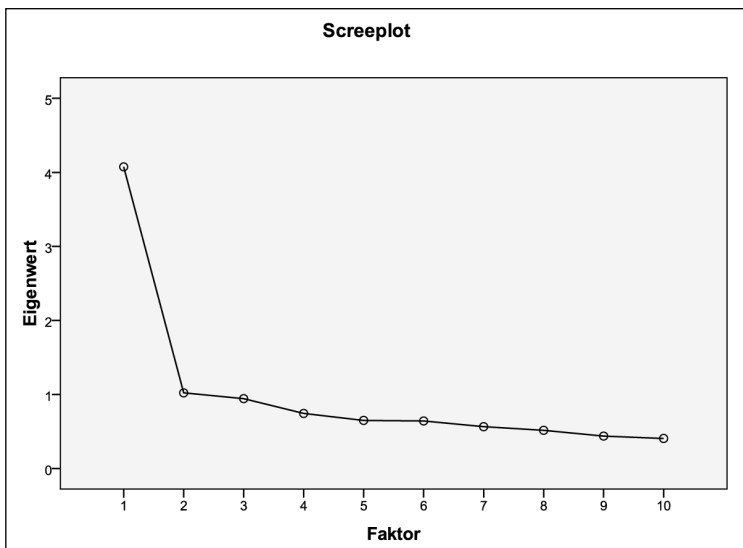


Abb. 1: Screeplot  
Selbstauskunft Verhalten

Tab. 3: Komponentenmatrixen der Skalen (Ladungen &gt;.05 fett gedruckt)

|   | Selbstauskunft<br>Verhalten |                 | Klassenaus-<br>kunft<br>Verhalten | Selbstaus-<br>kunft<br>Einstellung |
|---|-----------------------------|-----------------|-----------------------------------|------------------------------------|
|   | Komponente<br>1             | Komponente<br>2 | Komponente<br>1                   | Komponente<br>1                    |
| 1. Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte   | <b>.705</b>                 | -.178           | <b>.640</b>                       | <b>.738</b>                        |
| 2. Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.   | <b>.702</b>                 | .124            | <b>.593</b>                       | <b>.734</b>                        |
| 3. Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen) | <b>.705</b>                 | -.365           | <b>.732</b>                       | <b>.691</b>                        |
| 4. Der Lehrperson freche Antworten geben  | <b>.722</b>                 | .118            | <b>.661</b>                       | <b>.680</b>                        |
| 5. Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte   | <b>.646</b>                 | .311            | <b>.666</b>                       | <b>.700</b>                        |
| 6. Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben)   | <b>.627</b>                 | .229            | <b>.548</b>                       | <b>.655</b>                        |
| 7. Die Hausaufgaben nicht gemacht haben   | <b>.691</b>                 | -.230           | <b>.603</b>                       | <b>.726</b>                        |
| 8. Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte  | <b>.648</b>                 | -.498           | <b>.684</b>                       | <b>.589</b>                        |
| 9. Zu spät zum Unterricht kommen (ausgeschlossen)   | .456                        | .312            | *                                 | *                                  |
| 10. Das Schulgelände unerlaubt verlassen (ausgeschlossen)   | .386                        | <b>.529</b>     | *                                 | *                                  |

\* Anmerkung: Items 9 und 10 wurden nach dem Ausschluss aus der Skala „Selbstauskunft Verhalten“ bei den weiteren Skalen nicht in die Faktorenanalysen aufgenommen.

zu erwarten (Childs, Sullivan & Gullledge, 2011). Da die Trennschärfen der Items ( $r_{it}=.48-.63$ ) in einem zufrieden stellenden Bereich lagen, stellt dies für die genaue Messung der Häufigkeit des auftretenden Verhaltens kein schwer wiegendes Problem dar. Der Gesamtwert der Skala ergibt sich aus dem Mittelwert der einzelnen Items.

### **Klassenauskunft Verhalten**

Da eine Parallelität der Items zwischen den verschiedenen Beurteilungsformen beabsichtigt war, wurden die bei der Selbstauskunft ausgeschlossenen Items bei der Klassenauskunft von vornherein weggelassen. Der Screeplot der Hauptkomponentenanalyse (KMO=.87; Bartlett  $p<.001$ ;  $n=620$ ) wies erneut auf eine einfaktorielle Lösung hin (s. Abbildung 2). Alle Itemladungen lagen über  $>.50$  (s. Tabelle 3) und die Varianzaufklärung des ersten Faktors lag bei 41.4%.

Die interne Konsistenz der Skala lag mit einem Cronbachs Alpha von  $\alpha=.80$  in einem zufrieden stellenden Bereich. Die Mittelwerte der einzelnen Items bewegten sich zwischen 14.8% und 46.6%, was hohe bis mittlere

Itemschwierigkeiten bedeutet. Die Items zeigten Trennschärfen von  $r_{it}=.42$  bis  $.60$ . Der Gesamtwert der Skala ergibt sich aus dem Mittelwert der einzelnen Items.

### **Selbstauskunft Einstellung**

Wiederum bezog sich die Analyse nur auf die in der „Selbstauskunft Verhalten“ verbliebenen Items. Der Screeplot der Hauptkomponentenanalyse (KMO=.89; Bartlett  $p<.001$ ;  $n=625$ ) wies erneut auf den Vorzug einer einfaktoriellen Lösung hin (s. Abbildung 3). Die Faktorladungen aller Items waren ausreichend (s. Tabelle 3) und die Varianzaufklärung des ersten Faktors lag bei 47.8%.

Die interne Konsistenz der Skala war mit einem Cronbachs Alpha von  $\alpha=.84$  als zufrieden stellend anzusehen. Die Mittelwerte der einzelnen Items bewegten sich auf einer Skala von 0 („uncool“) bis 5 („cool“) zwischen 1.25 und 2.37, was eher hohe bis mittlere Itemschwierigkeiten bedeutet ( $p_m=.25-.47$ ). Die Trennschärfen lagen bei  $r_{it}=.48$  bis  $.62$ . Der Gesamtwert der Skala ergibt sich aus dem Mittelwert der einzelnen Items.

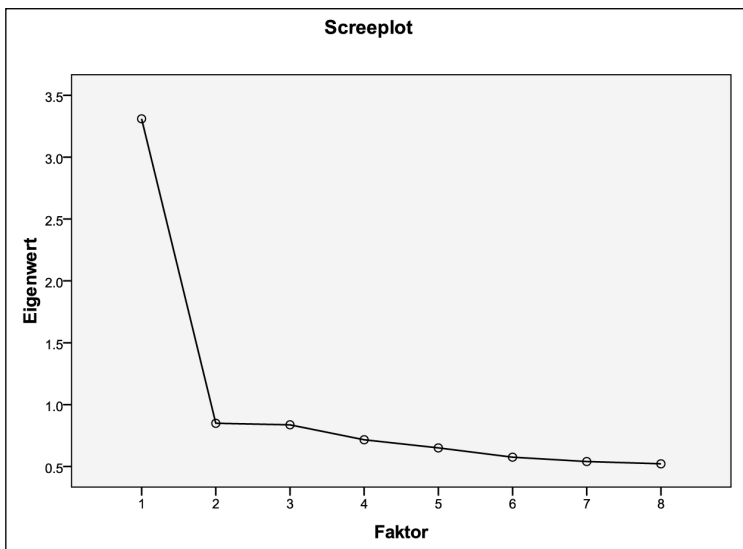


Abb. 2: Screeplot Klassenauskunft Verhalten

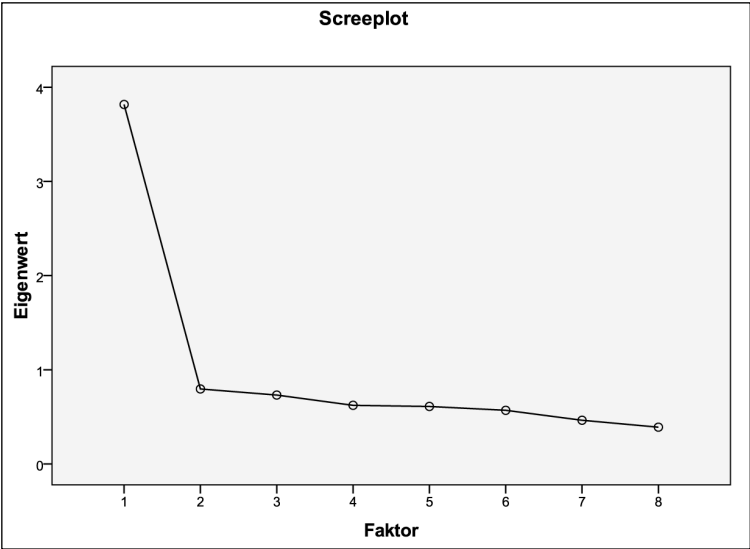


Abb. 3: Screeplot  
Selbstauskunft Einstel-  
lung

**Ergebnisse zur Validitätsprüfung**

Als erster Indikator für die Validität der Skalen wurden Geschlechtsunterschiede hinsichtlich selbst berichtetem Verhalten und den Einstellungen gegenüber schulischem Problemverhalten erwartet. Eine Analyse der Mittelwerte der Skala „Selbstauskunft Verhalten“ mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigte entsprechend signifikant höhere Werte schulischen Problemverhaltens für Jungen als für Mädchen ( $Z=3.07$ ;  $p<.01$ ;  $r=-.12$ ). Das gleiche Muster fand sich hinsichtlich der Ausprägung der Einstellungen ( $Z=-6.19$ ;  $p<.001$ ;  $r=-.25$ ).

Die Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungsformen zeigten insgesamt höchstsignifikante mittlere bis hohe

Zusammenhänge (s. Tabelle 4). Jugendliche, die mehr eigenes schulisches Problemverhalten berichteten, beurteilten schulisches Problemverhalten insgesamt als „cooler“ (Indikator 2) und schätzten wie erwartet auch mehr Mitschüler(innen) als auffällig ein (Indikator 3). Bezüglich Validitätsindikator 4 fand sich eine sehr hohe Korrelation zwischen den Klassenmittelwerten der „Selbstauskunft Verhalten“ und den Klassenmittelwerten der „Klassenauskunft Verhalten“ ( $r=.92$ ;  $p<.001$ ). Dies deutet auf eine große Übereinstimmung von Selbstauskünften und den Einschätzungen durch die Peers auf Klassenebene hin.

Wie in Bezug auf Indikator 5 erwartet, korrelierte die Selbstauskunft zum schulischen Problemverhalten höchstsignifikant mit

Tab. 4: Korrelationen nach Spearman (2-seitig) zwischen den Skalen

|                           | Selbstauskunft Verhalten | Klassenauskunft Verhalten | Selbstauskunft Einstellungen |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Selbstauskunft Verhalten  | -                        | $r = .55$ ( $p<.001$ )    | $r = .46$ ( $p<.001$ )       |
| Klassenauskunft Verhalten | $r = .55$ ( $p<.001$ )   | -                         | $r = .33$ ( $p<.001$ )       |

den Selbstauskünften zum aggressiv-oppositionellen ( $r=.44$ ;  $p<.001$ ) und delinquent-kriminellen Verhalten ( $r=.42$ ;  $p<.001$ ) der FSP-D. Die Mittelwerte der einzelnen Skalen deuten darauf hin, dass die Verhaltensweisen aus den FSP-S ( $M=2.27$ ;  $SD=1.83$ ) nach Auskunft der Schüler(innen) deutlich häufiger gezeigt wurden als jene aus den FSP-D (Aggression-Opposition:  $M=1.00$ ;  $SD=1.27$ ; Delinquenz-Kriminalität:  $M=.27$ ;  $SD=.54$ ). Ein Mann-Whitney-U-Test mit zwei verbundenen Stichproben zeigte, dass diese Unterschiede zwischen jeder Paarung von Mittelwerten höchstsignifikant waren (alle  $p<.001$ ). Dieses Häufigkeitsmuster entsprach der hinsichtlich Validitätsindikator 6 formulierten Erwartung.

## Diskussion

Die hier erfolgte Entwicklung und erste Evaluation der FSP-S zeigen, dass das Instrument unter den Bedingungen einer anonymisierten Durchführung im Schulkontext zentralen wissenschaftlichen Gütekriterien zu genügen scheint. Hinweise auf die Validität ergeben sich als erstes aus der auf dem Forschungsstand basierten Herleitung des Verfahrens. Weiter zeigt die Validitätsprüfung anhand von sechs Indikatoren die erwarteten Geschlechtsunterschiede, Korrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungsformen und Zusammenhänge mit anderen Skalen. Auch hinsichtlich der internen Konsistenzen und der Itemstatistiken sind die Ergebnisse zufrieden stellend. Die Fragen und Auswertungsformen sind standardisiert, so dass von einer relativ hohen Objektivität auszugehen ist. Die FSP-S scheinen damit für die Befragung von Jugendlichen der 7. – 9. Klasse zur Thematik des schulischen Problemverhaltens geeignet zu sein.

Zentrales Element der FSP-S ist der Fokus auf das Verhalten in den letzten 14 Tagen. Hieraus ergeben sich Chancen für den Gebrauch in Längsschnittstudien mit mehreren Messzeitpunkten über kurze Zeiträume. Die

Auskunft zur numerischen Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen erlaubt zudem Aussagen über konkrete Ereignisse, so dass eine Orientierung an einer kriterialen Bezugsnorm erfolgt. Dies hat gegenüber oft anzutreffenden Probandeneinschätzungen anhand einer Skala von beispielsweise „nie-selten-oft-immer“ den Vorteil einer stärkeren Unabhängigkeit von der sozialen Bezugsnorm (z.B. Niveau an Problemverhalten in der individuellen Klasse der Beurteilenden). Aufgrund dieser Eigenschaften ist auch denkbar, Teile der FSP-S im Sinne einer formativen Diagnostik (z.B. Hawken, Vincent & Schuman, 2008; Müller & Hartmann, 2009) in der Schulpraxis einzusetzen. Zu diesem Zweck würde sich vermutlich am ehesten die Selbstauskunftsskala eignen, die im Rahmen der Arbeit mit Verhaltensverträgen mit Schüler(inne)n zum Einsatz kommen könnte. Die Schüler(innen) würden hier selbständig einschätzen, inwiefern sie die gesetzten Zielstellungen bezüglich ihres Verhaltens eingehalten haben. Das vorrangige Ziel des hier vorgestellten Verfahrens liegt aber im Einsatz als Forschungsinstrument für wissenschaftliche Längsschnittstudien.

Neben den genannten Eigenschaften bieten die FSP-S eine Kombination verschiedener Beurteilerperspektiven. Da die Häufigkeit von Verhaltensproblemen von unterschiedlichen Informant(inn)en jeweils relativ unterschiedlich beurteilt wird (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000; Achenbach, McConaughy & Howell, 1987), entspricht dieses Vorgehen dem Gedanken einer multimethodalen Diagnostik (Petermann & Petermann, 2000, 25ff.). Ein ähnlicher Ansatz mit Bezug zu den letzten sechs Monaten wird mit der Child Behavior Checklist (CBCL) verfolgt (Arbeitsgruppe CBCL, 1998), die Parallelformen für Jugendliche, Lehrpersonen und Eltern umfasst. Im Gegensatz zur CBCL und zu anderen Erhebungsinstrumenten schulischen Problemverhaltens (z.B. Veiga, 2008; Holtappels, 1987) liegt der Fokus der FSP-S aber ganz auf der Wahrnehmungswelt der Jugend-

lichen im Unterrichtskontext. Forschende können hier durch das gleichzeitige Erheben von Selbst- und Peerauskünften individuelle Einschätzungen von Jugendlichen direkt mit den Urteilen der Klassenkamerad(inn)en abgleichen. Diese Differenzierung verschiedener Beurteilerperspektiven erscheint aus methodenkritischer Forschungsperspektive wichtig, denn Studienergebnisse können in Abhängigkeit der gewählten Beurteilerperspektive voneinander abweichen. So fanden beispielsweise Bauman und Ennett (1996), je nachdem ob ihre Berechnungen auf Selbst- oder Peerauskünften beruhten, unterschiedliche Peereinflusseffekte auf jugendliches Problemverhalten.

Neben der Fokussierung auf die Häufigkeit verschiedener Verhaltensprobleme ist zu beachten, dass sich Verhaltensauffälligkeiten immer auch auf der Basis von kognitiven Verarbeitungsprozessen vollziehen (Von Felten, 2008). Einstellungen gegenüber Problemverhalten bilden in diesem Zusammenhang, gemeinsam mit sozialen Normen und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von Handlungsabsichten (s.a. Ajzen, 1991). Die in den FSP-S erfragten Bewertungen der „Coolness“ von schulischem Problemverhalten ermöglichen damit eine sinnvolle Ergänzung einer verhaltensbasierten Diagnostik. Da sich diese Bewertungen im Gegensatz zu den anderen Skalen nicht nur auf die letzten 14 Tage beziehen, ist an dieser Stelle auch ein zeitlich weiter gefasstes Konzept repräsentiert. Die FSP-S ermöglichen also neben der Berücksichtigung verschiedener Beurteilerperspektiven auch eine direkte Inbezugsetzung verschiedener Konstrukte (z.B. Verhalten vs. Einstellungen), was sonst meist unterschiedliche Instrumente mit differierenden Itemsets voraussetzt.

Um die Güte der FSP-S in Zukunft weiter abzusichern, sind zusätzliche Prüfungen zur Übereinstimmungsvalidität wünschenswert. Die in dieser Studie gefundenen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Skalen

sowie die signifikanten Korrelationen mit den Ergebnissen der FSP-D könnten dabei um Vergleiche mit anderen Verfahren erweitert werden. Da die FSP-S sich auf Grund der längsschnittlichen Ausrichtung auf das Verhalten in den letzten 14 Tage beziehen und die meisten anderen Instrumente auf jenes in den mindestens letzten sechs Monaten, erscheint es allerdings sinnvoll, hierfür den Mittelwert mehrerer Messungen der FSP-S als Referenzwert heranzuziehen. So unterliegen die Ergebnisse der FSP-S auf Grund des relativ kurzen Beurteilungszeitraums vermutlich stärkeren Schwankungen als jene von Verfahren, bei denen das Verhalten beispielsweise über den Zeitraum eines ganzen Jahres beurteilt wird (s.a. Allison, 1978). Die FSP-S eignen sich also vor allem für die mehrmalige Messung spezifischer Verhaltensweisen mit relativ kurzen Zeitabständen zwischen den Erhebungszeitpunkten. Zur Bestimmung klinischer Diagnosen oder zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sind den hier entwickelten Skalen hingegen auf größere Zeiträume bezogene Instrumente vorzuziehen. Genauere Erkenntnisse zur Stabilität der FSP-S-Werte über mehrere Messzeitpunkte werden aus den Ergebnissen einer derzeit durchgeführten Längsschnittstudie mit Messabständen von rund drei Monaten erwartet (Müller & Bless, 2011).

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse dieser ersten Evaluationsstudie darauf hin, dass die FSP-S eine geeignete Ergänzung zu den FSP-D darstellen. Während mit den FSP-D Angaben zu aggressiv-oppositionellem und delinquent-kriminellem Verhalten im schulischen und außerschulischen Peerkontext gemacht werden können, erweitern die FSP-S diese durch Informationen zum Problemverhalten in der Unterrichtsinteraktion mit der Lehrkraft. Auf diese Weise steht ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dem sowohl schulische als auch außerschulische Verhaltensprobleme aus dem breiten Spektrum der dissozialen Problematik differen-

ziert in Längsschnittstudien erfasst werden können.

## Danksagung

Wir danken allen an dieser Studie beteiligten Schulen sowie den studentischen Mitarbeiterinnen Nora Niklaus und Lisa Tavernini.

Der vorliegende Beitrag umfasst Vorstudie-energebnisse des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekts „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (SNF-100013\_132210/1).

## Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Allison, P. D. (1978). The reliability of variables measured as the number of events in an interval of time. *Sociological Methodology*, 9, 238-253.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). Fragebogen für Jugendliche; Deutsche Bearbeitung der Youth Self-Report Form der Child Behavior Checklist (YSR). Einführung und Anleitung zur Handauswertung mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 2004, 59-70.
- Bach, H., Knöbel, R., Arenz-Morch, A. & Rosner, A. (1986). *Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistiken, Hintergründe, Folgerungen*. Berlin: Marhold.
- Bauman, K. E. & Ennett, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use: Commonly neglected considerations. *Addiction*, 91, 185-198.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31, 45-60.
- Berkout, O. V., Young, J. N. & Gross, A. M. (2011). Mean girls and bad boys: Recent research on gender differences in conduct disorder. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 503-511.
- Bildungsstatistik 2010. Bundesamt für Statistik, Neuenburg 2011.
- Boxer, P., Tisak, M. S. & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 91-100.
- Boxer, P., Edwards-Leeper, L., Goldstein, S.E., Musher-Eizenman, D. & Dubow, E.F. (2003). Exposure to "low-level" aggression in school: Associations with aggressive behavior, future expectations, and perceived safety. *Violence and Victim*, 18, 691-705.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 23-43.
- Cillessen, A. H. N. & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In: A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (Eds.). *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York: Guilford.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism of children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Childs, K. K., Sullivan, C. J. & Gullledge, L. M. (2011). Delinquent behaviour across adolescence: Investigating the shift in salience of key criminological predictors. *Deviant Behavior*, 32, 64-100.
- Döbrich, P. (Hrsg.) (1999). *Arbeitsplatzuntersuchungen mit hessischen Schulen. Zwischenergebnisse*. Frankfurt a.M.: GFPE.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 97-125). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.



- Fuchs, M., Lamnek, S., Lüdtkke, J. & Baur, N. (2009). Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldstein, S. E. & Tisak, M. S. (2010). Adolescent's social reasoning about relational aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 471-482.
- Haroun, R. & O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49, 29-36.
- Hawken, L. S., Vincent, C. G. & Schumann, J. (2008). Response to intervention for social behavior: Challenges and opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 213-225.
- Hillenbrand, C. (2003). Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 125-155.
- Ho, C. & Leung, L. (2002). Disruptive classroom behaviours of secondary and primary school students. *Educational Research Journal*, 17, 219-233.
- Holtappels, H. G. (2009). Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 27-44). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1987). Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive: Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum: Schallwig.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Kühnel, W. & Matuschek, I. (1999). Netzwerkanalysen zu Schule und Gewalt. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 261-280). Weinheim/München: Juventa.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25, 369-377.
- Loeber, R., White, H. R. & Burke, J. D. (2012). Developmental sequences and pathways toward serious delinquency and substance use. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behaviour and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 39-52). Cambridge: Hogrefe.
- McGloin, J. M. (2009). Delinquency balance: Revisiting peer influence. *Criminology*, 47, 439-477.
- McNamara, E. (1987). Behavioral approaches in the secondary school. In Wheldall, K. (Ed.), *The behaviourist in the classroom* (pp. 50-68). London: Allen & Unwin.
- Müller, C. & Hartmann, E. (2009). Lernfortschritte im Unterricht erheben – Möglichkeiten und Grenzen des curriculumbasierten Messens. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 36-42.
- Müller, C. (eingereicht). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen – Entwicklung und Evaluation der „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“.
- Müller, C. & Bless, G. (2011). Zur Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Die Studie FRI-PEERS. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80, 160-162.
- Müller, C. (2011a). Gleich und gleich gesellt sich gern? Warum sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule finden und beeinflussen. *Schulpädagogik Heute*, 3, 1-15.
- Müller, C. (2011b). Mechanismen negativer Beeinflussung zwischen Jugendlichen mit dissozialem Verhalten und ihre Bedeutung für schulische Präventionsansätze. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 297-309.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20, 177-190.
- Petermann, F. & Hampel, P. (2005). SPS-J – Screening psychischer Störungen im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). Aggressionsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Prinstein, M. J. & Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 293-306.
- Richards, C. M., Symons, D. K., Greene, C. A. & Szuszkiewicz, T. A. (1995). The bidirectional relationship between achievement and externalizing behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 8-17.
- Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim/Basel: Beltz.
- Segrave, J. O. & Hastad, D. N. (1985). Evaluating three models of delinquency for males and females: Strain theory, subculture theory, and control theory. *Sociological Focus*, 18, 1-17.
- Seitz, O. (2004). Unterrichtsstörungen. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Singer, J. D. & Willet, J. B. (2003). Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence. Oxford: Oxford University Press.
- Stephenson, J., Linfoot, K. & Martin, A. (2000). Behaviors of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 225-235.
- Thornberry, T. P. & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. *Criminal Justice*, 4, 33-83.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive behavior scale professed by students (DBS-PS): Development and validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 203-216.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Von Felten, M. (2008). Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen. In M. Drilling, O. Steiner & D.M. Eser (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte* (S. 56-61). Zürich: Pestalozzianum.
- Wheldall, K. (1991). Managing troublesome classroom behaviour in regular schools: A positive teaching perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38, 99-116.
- Wheldall, K. (Ed.) (1987). *The behaviourist in the classroom*. London: Allen & Unwin.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome. *Educational Review*, 40, 13-27.
- Wilkens, R. (2010). Lehrer-Schüler-Interaktionen in Überschreitungssituationen. Eine Fallstudie zum Regelerwerb in der Grundschule. Abgerufen am 24.10.2011, URL: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/3867/Dissertation%20Wilkens.pdf>
- Wittenberg, J. (2007). Motive und Hemmnisse jugendlicher Ladendiebe. In K. Boers & J. Reinecke (Hrsg.), *Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie* (S. 147-173). Münster: Waxmann.

### ***Anschriften der Autoren***

*DR. CHRISTOPH MICHAEL MÜLLER*

*THOMAS BEGERT*

*LENA GMÜNDER*

*Universität Freiburg/Schweiz*

*Heilpädagogisches Institut*

*Petrus-Kanisius-Gasse 21*

*1700 Freiburg/Schweiz*

*christoph.mueller2@unifr.ch*

*JUN.-PROF. DR. CHRISTIAN HUBER*

*Universität zu Köln*

*Modellkolleg Bildungswissenschaften*

*Innere Kanalstr. 15*

*50823 Köln*

## Anhang

### Beispiel 1: „Selbst-“ und „Klassenauskunft Verhalten“

Denk einmal an die letzten 14 Tage (=10 Schultage). Was meinst du, welche Zahlen entsprechen am ehesten der Wahrheit?

|   | Klassenauskunft   | Selbstauskunft   |
|---|---|--|
|   | So viele <b>PERSONEN AUS MEINER KLASSE</b> haben das in den letzten 14 Tagen mindestens ein Mal gemacht (mich ausgeschlossen) | An so vielen Tagen habe <b>ICH</b> das in den letzten 14 Tagen gemacht |
| 1. Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte   | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 2. Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.   | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 3. Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen) | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 4. Der Lehrperson freche Antworten geben  | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 5. Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte   | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 6. Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben)   | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 7. Die Hausaufgaben nicht gemacht haben   | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |
| 8. Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte  | Anzahl Personen:  | Anzahl Tage:   |

**Beispiel 2: „Selbstauskunft Einstellung“**

Wenn Leute in meinem Alter so etwas tun, finde ich das...

|   | Uncool |   |     |   | Cool |
|---|--------|---|-----|---|------|
|   | - -    | - | + - | + | ++   |
| 1. Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte       |        |   |     |   |      |
| 2. Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte etc. |        |   |     |   |      |

**Beispiel 3: „Peernomination Verhalten“**

Schreibe hier immer die Schülernummern auf (ohne deine eigene)! Die Aussagen können auf mehrere Personen zutreffen. Falls eine Aussage auf niemanden zutrifft, machst du einfach einen Strich.

|  | Schülernummern |
|--|----------------|
| Was meinst du, wer aus deiner Klasse hat in den letzten 14 Tagen den Unterricht gestört? |                |

**Beispiel 4: „Peerrating Verhalten“**

Was meinst du, wer hat in den letzten 14 Tagen eher seltener, gleich oft oder eher öfter als du solche Sachen gemacht? Auch kleine Unterschiede sind wichtig...

| Schülernummer | „Den Unterricht stören“      |                           |                           |
|---------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|
|               | <i>eher seltener als ich</i> | <i>gleich oft wie ich</i> | <i>eher öfter als ich</i> |
| 1             |                              |                           |                           |
| 2             |                              |                           |                           |
| etc.          |                              |                           |                           |